

# ポライトネスとスピーチ・アクト指導による『断り』表現の変化

新井 巧磨

## 1. はじめに

会話においてある目的を達成しようとするとき、話し手はその目的にかなう最小限度の言葉で直接的に表現することがある。聞き手に危険が迫っているときには「避ける」と端的に言い放つかもされない。その一方で、より多くの言葉で間接的に表現することもある。頼みごとをするときには「忙しいところ申し訳ないんだけど」などと前置きを入れるかもしれない。会話の目的を考える際には「スピーチ・アクト（発話行為）」の概念が、そして状況に応じた適切な言葉遣いができるかどうかには「ポライトネス」の概念が欠かせない。そこで、本研究ではこれら二つの考え方や表現方法を明示的・暗示的に指導することによって、学習者の英語でのスピーチ・アクト産出能力がどのように変化するかを調査し、英語コミュニケーション能力の向上に有効な指導法を検証する。

## 2. 先行研究

本研究では、SAC（スピーチ・アクト・コーパス）<sup>1</sup>の一部を使用している。これは、2007年に Southeast Missouri State University の学生 164 人（全員英語母語話者）を対象として鈴木利彦氏（早稲田大学）によって収集されたものである。「要求」「感謝」「謝罪」「提案」など 11 のスピーチ・アクトについて実際に使ったことがある、もしくは使うであろう表現を DCT（Discourse Completion Test<sup>2</sup>）を使用して回答してもらった結果、全体で 1100 ほどの対話例が収められたコーパスになっている。

本コーパスを使用して学習者に指導を行った先行研究には、水島（2011）や新井（2012, 2015）があり、これらは「提案」を主題として指導を行っている。水島（2011）では、実験群と統制群に分けて指導した結果、実験群は SAC に見られる表現が指導前よりも指導後

に有意に多く使われるようになったと報告されている。新井（2015）では、学習者を明示的指導のみ行う群と、明示的指導に加えて暗示的活動も行う群に分けて指導を行っている。結果として、明示的指導には学習者の英語表現を豊かにする効果が期待できること、そして暗示的活動にはそれを維持する作用が見られたことが報告されている。更なる指導改善案として、目的となるスピーチ・アクト履行の機会を暗示的活動に充分設けることが指摘されている。

しかしながら、そのような結果は「提案」の場合であり、その他のスピーチ・アクトでも同様の結果になるとは限らない。そこで、本研究では、新井（2015）の研究方法を踏襲しながら、「断り」のスピーチ・アクトにおける学習者の表現の変化について報告する。「断り」の表現は、相手の誘いや申し出を拒否さえすれば目的は達成される。しかしながら、それだけでは人間関係を損ねてしまう可能性があり、その場の状況に合わせて謝罪や感謝を織り交ぜたり、断らねばならない事情を説明したりする必要が生じる。そのような気遣いこそが「ポライトネス」である。

本研究においては、先行研究によって得られた知見を踏まえ、スピーチ・アクトだけでなくポライトネスの概念も加えた実践的指導法を実施し、それが学習者の英語コミュニケーション能力の向上にどの程度効果があったのかを検証・報告する。

### 3. 方法

筆者は 2014 年度と 2015 年度にポライトネスとスピーチ・アクトの実践的指導を行った。対象は都内のある大学の、英語コミュニケーションに関する初級クラス二つ（計 69 人）と総合英語のクラス二つ（計 73 人）である。いずれも事前の placement test により TOEIC 365～555 点程度の能力を有すると判定された学生が対象とされており、通年週一回開講された。前者には通年に渡ってポライトネスとスピーチ・アクトの指導を行ったが、後者にはリーディングとリスニングの指導を行ったのみである。従って、前者を「実験群」、後者を「統制群」とする。

実験群に指導した内容は次頁表 1 に示した通り、新井（2015）を踏襲している。前期は「明示的指導期間」と位置づけ、ポライトネスとスピーチ・アクトを指導した。ポライトネスについては、第 4・6・9・11・12・14 回に指導した。各ポライトネス・ストラテジーについて、ブラウンとレヴィンソン（1978, 1987）や滝浦（2008）で紹介されている用例を中心に解説し、そのあとで四名程のグループで対話文を作成し、演じる課題を与えた。登場人物と場面の設定及び最初の数行のセリフだけを与え、その続きを考えるという課題である。

表 1. 指導プロジェクトのシラバス例

前期：明示的指導期間		後期：暗示的活動期間	
01	オリエンテーション	15	英語の発音について 1
02	文法課題（時制 1）	16	英語の発音について 2
03	文法課題（時制 2）、pretest	17	英語での議論について 1
04	Positive Politeness Strategy 1	18	英語での議論について 2
05	Speech Act 1（褒め）	19	英作文と議論 1
06	Positive Politeness Strategy 2	20	英作文と議論 2
07	文法課題（助動詞 1）	21	英作文と議論 3
08	文法課題（助動詞 2）	22	英作文と議論 4
09	Negative Politeness Strategy 1	23	英作文と議論 5
10	Speech Act 2（提案・謝罪）	24	ロール・プレイ 1
11	Negative Politeness Strategy 2	25	ロール・プレイ 2
12	Off-record Strategy 1	26	ロール・プレイ 3
13	Speech Act 3（苦情）	27	ロール・プレイ 4、 delayed posttest
14	Off-record Strategy 2、posttest		

第 4 回と第 6 回には話し手と聞き手の間の心理的な距離感を小さくする効果がある「ポジティブ・ポライトネス・ストラテジー」を、第 9 回と第 11 回には話し手と聞き手の間の心理的な距離感を大きくする効果がある「ネガティブ・ポライトネス・ストラテジー」を、第 12 回と第 14 回には相手に解釈を委ねるような、ほのめかし表現

「オフ・レコード・ストラテジー」を扱った。それぞれのストラテジー<sup>3</sup>については後述する。スピーチ・アクトについては第5回で「褒め」、第10回で「提案（2014年度）」「謝罪（2015年度）」、第13回で「苦情」のSACを扱った。それぞれポジティブ、ネガティブ、オフ・レコードの各ストラテジーがよく使われる対話である（「提案」と「謝罪」が混じっているが、いずれもネガティブ・ポライトネス指導の一環として機能している）。SACを四人程のグループで閲覧してもらい、使用頻度の高い表現や低い表現を見つけ出すことを主軸とし、その他に気が付いたことや面白いと思ったことなどを議論させた。その後、コーパス分析ソフトを用いて解説し、その情報を全員で共有し、頻度の低い表現は使用を控え、高い表現は積極的に使用するように注意を促した。

以上が明示的指導の内容であるが、ポライトネス全般といくつかのスピーチ・アクトに関して明示的に指導しただけであり、「断り」表現について特別の指導はしていない。

後期は暗示的活動期間と位置づけ、英作文と英語での議論、そしてロール・プレイを通じて、前期に身に付けたストラテジーを実際に使用する機会を設けた。第19回から第23回「英作文と議論」では、白石他（2008）を参考とし、大学生協で行われている「一言カード」のやりとりを模した活動を実施した。この活動では、四人程のグループに分かれ、カードに記入する文面（一言とそれに対する回答）を考え、話し合い、書き記す作業を全て英語で行う。例えば、例のようなやり取りが交わされた。

一言：How about setting relaxing room?

回答：I'm so sorry. We can't set a relaxing room. Because we have already had relaxing rooms, for example, "Lounge" in the library. But we can sell some foods and goods. So we can give you relaxing time. We continue to make an effort to be your "relaxing place".

このように、作文自体はもちろんのこと、それを話し合う過程においても日本語の使用を禁じ、英語を使って議論させた（一言を作成したグループとその回答を作成したグループは別である）。これにより、ポライトネス・ストラテジーを自然と使わざるを得ない環境を整えた。回答する側は要望や提案を「断る」ことになるが、その際には白石他（2008）のようにユーモアを交えながら断るようにより求められた。

第24回から第26回の「ロール・プレイ」では、四人程のグループで、五分前後のロール・プレイを行うために、シナリオ作成（A4用紙5頁程度）とリハーサルを実施し、第27回に発表を行った。なお、セリフにはポジティブ、ネガティブ、オフ・レコードの各ストラテジーを最低でも一回ずつは意識的に織り交ぜることとした。

そして、本研究での指導効果を測定するために、第3回で pretest を、第14回で posttest を、第27回で delayed posttest を実施した。なお、pretest は指導開始前の状態、posttest は明示的指導終了直後の状態、delayed posttest は暗示的活動終了直後（明示的指導終了後約半年経過後）の状態をそれぞれ確認するためのものである。

三回のテストでは「断り」のスピーチ・アクトについて、与えられた状況に適切と思われる会話表現を書き出す形式の問題を二問ずつ出題した。二問のうち一方は三回のテストに全て同じ問題を、もう一方は全て異なる問題を用意した。前者は同じ問題に対する回答の変化を見るためであるが、これだけでは練習効果が生じる可能性がある。そこで、公正を期すために後者を用意し、二つを総合的に考察する。なお、以降は前者を「出題形式1」、後者を「出題形式2」と呼ぶ。出題形式1では「友人からの誘いを断る」ことを、出題形式2では「上級生からの頼み事を断る」ことを主題とした。以下に、pretest で出題したものとその模範解答を例示する。

**問題** 相手の誘いやお願いなどに対して、適切に断ってみましょう。  
出題形式1（各テスト共通）

友人の Bob に “Would you like to have lunch together tomorrow?”

と誘われたが、既に先約〔another appointment〕があるので断らなければならない

— Oh, that's a good idea. I'd like to but I'm sorry, Bob. I've already had another appointment. How about next weekend?

#### 出題形式2 (pretest)

上級生の Steve Dalton に “Could you help me with my Japanese homework?” とお願いされたが、アルバイト〔a part-time job〕があるので断らなければならない

— Oh, Steve, I'm sorry. I have a part-time job today. I think Jun would be a better adviser for you. I'll ask her.

このように、「断り」表現では単に拒否する意思を示せばいいというわけではなく、謝罪や代案などで間接的に示す表現が使われることもあるが、それこそが相手への気遣い、すなわちポライトネスとなる。例えば、相手の名前を呼び掛けたり、“Oh, that's a good idea.”で共感を示したり、“No, I can't.”とは言わないことで拒否の意思を明示せず不一致を避けたりするのは典型的なポジティブ・ポライトネス・ストラテジーである。謝罪の意を示すのはネガティブ・ポライトネス・ストラテジーの典型であり、事情を説明することで相手にその解釈を委ねようとするのはオフ・レコード・ストラテジーであると言える。つまり、「断り」表現のなかには、あらゆるポライトネス・ストラテジーが含まれているのである。

学習者の作例を分析した結果、「断り」表現に使われる要素は次頁表2に示すように大きく分けて8種類あることがわかった。その中からいくつかを組み合わせることで「断り」表現を形成しているのである。より多くの種類を用いた方が、相手への気遣いをより強く示していることになる（多すぎても逆に仰々しくなってしまうこともあるが、本研究においてそのような作例に遭遇することはなかった）。そこで、それぞれの要素を使用した場合1点を加える形式で、学習者の得点の推移をみることにする（最高は8点）。そして、実験群と統制群とを比較し、ポライトネスとスピーチ・アクトの指導がどれほど

学習者の表現力の変化に影響を及ぼすかを確認する。

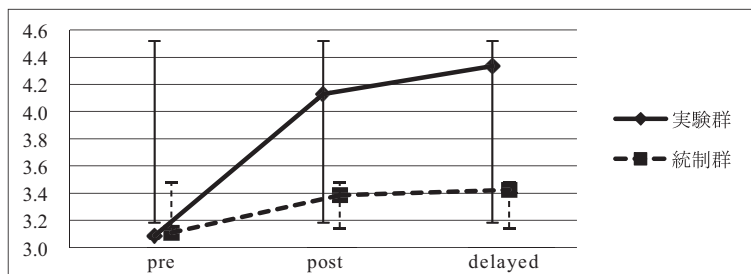
表2. 「断り」表現に含まれる要素

要素	説明および具体例
謝罪	謝罪の意を述べる表現が含まれている — I'm sorry. / — Sorry. / — Excuse me, but…
事情	断らざるをえない事情を説明する表現が含まれている — I've already had another appointment. — I have a part-time job today.
希望	できればしたいという気持ちを示す表現が含まれている — I'd like to but… / — I want to have lunch with you, but… — I want to help you, but…
共感	相手の気持ちに共感するような表現が含まれている — Oh, that's a good idea. / — I'm happy. — That's too bad.
感謝	感謝の意を述べる表現が含まれている — Thank you. / — Thanks. / — I appreciate it.
代案	代わりにできることを提案する表現が含まれている — How about next weekend? — Why don't you have lunch next Monday?
呼称	相手の名前を呼び掛ける表現が含まれている — Bob. / — Steve. / — Mr. Dalton.
ゼロ拒否	“No, I can't.” や “I don't go.” のような直接的に拒否する表現が含まれていない

#### 4. 結果と考察

「断り」の出題形式1と出題形式2に対する学習者一人当たりの英語表現力を点数化したもの（以下、「平均表現点数」と呼ぶ）に関して、出題形式による主効果の有無および交互作用の有無を、繰り返しのある二元配置分散分析を使って調べた。出題形式の主効果は実験群と統制群ともに  $F(1, 2) = 3.86, p < .01$  となり有意差が確認された。したがって、この二つは別々に分析する必要がある。一方、交互作用については両群ともに  $F(1, 2) = 3.02, p < .01$  となり、有意差は確認されなかった。

まずは出題形式 1 について、両群の平均表現点数の推移を調査する。すると、下グラフ 1 に示すような結果となった（なお、グラフ中のエラーバーは各群の標準偏差を示している）。

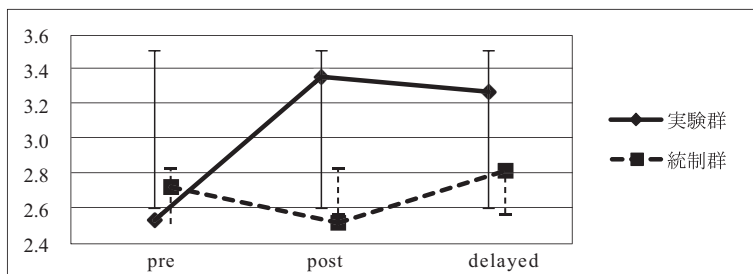


グラフ 1. 「断り」出題形式 1：平均表現点数の推移

$N$  が不揃いなので、これを非加重平均法による分散分析（Unweighted-mean ANOVA）を使用して分析した。なお、 $N = 70.94$ （調和平均）と仮定している。すると、群（実験群・統制群）による主効果が  $F(1, 2) = 17.23, p < .01$ 、テスト（pretest, posttest, delayed posttest の相違）による主効果が  $F(1, 2) = 27.74, p < .01$ 、交互作用が  $F(1, 2) = 9.73, p < .01$  と、いずれも認められた。実際に両群が作用しあっているわけではないので、ここでの交互作用は無視できる。群別にテストによる主効果があるかどうかを確認していく。ボンフェローニ法による多重比較の結果、実験群には pretest - posttest 間及び pretest - delayed posttest 間で主効果が認められた ( $p < .05$ )。これは、明示的指導に「断り」の平均表現点数を増やす効果があり、暗示的活動にそれを維持する効果があった可能性を示唆している。一方、統制群では一切の主効果が認められなかった。これは、リーディングとリスニングのみの指導では、「断り」表現を豊かにすることができなかった可能性を示唆している。また練習効果も、有意差が出るほどには確認ができなかった。

続いて同様の手法で、出題形式 2 について平均表現点数の推移を調査すると、グラフ 2 に示すような結果となった（なお、グラフ中のエラーバーは各群の標準偏差を示している）。





グラフ 2. 「断り」出題形式 2：平均表現点数の推移

$N$  が不揃いなので、これを非加重平均法による分散分析を使用して分析した。なお、 $N = 70.94$  (調和平均) と仮定している。すると、群による主効果が  $F(1, 2) = 11.27, p < .01$ 、テストによる主効果が  $F(1, 2) = 7.51, p < .01$ 、交互作用が  $F(1, 2) = 10.84, p < .01$  と、いずれも認められた。実際に両群が作用しあっているわけではないので、ここでの交互作用も無視できる。群別にテストによる主効果があるかどうかを確認していく。ボンフェローニ法による多重比較の結果、実験群には pretest - posttest 間及び pretest - delayed posttest 間で主効果が認められた ( $p < .05$ )。これは、出題形式 1 と同様の効果があった可能性を示唆している。一方、統制群では一切の主効果が認められなかった。これもまた、出題形式 1 と同様のことが言える。

出題形式 1 と 2 の結果を併せて考えると、明示的指導は平均表現点数の上昇に効果があり、暗示的活動はその維持、もしくは低下の軽減に貢献したと言える。典型例として、両群からそれぞれ学習者を一人ずつ選び出し、その作例を見てみよう (なお、文法的・語彙的な誤りもそのまま記載している)。

#### 【実験群：出題形式 1】

pretest	I'm sorry. I have another appointment tomorrow.
posttest	Sorry, Bob, I have already had another appointment. So, I want to have lunch with you next chance.
delayed posttest	Sorry, Bob. I already have another appointment. I want to have lunch together another day.

【統制群：出題形式 1】

pretest	I'm sorry, I have already had another appointment tomorrow.
posttest	Sorry. I am not able to have lunch together tomorrow. Because I have already had another appointment.
delayed posttest	Sorry, I have had another appointment tomorrow. So, I cannot have lunch together tomorrow.

【実験群：出題形式 2】

pretest	I'm sorry about a part-time job.
posttest	I'm sorry, Jesse White. I have 500 yen now. I think it is difficult to lend you 3000 yen.
delayed posttest	Sorry, Williams, I'm busy studying in university. It's difficult to make times training.

【統制群：出題形式 2】

pretest	Sorry, I can't help because I have a part-time job.
posttest	Sorry, I have 500 yen because I don't lend you.
delayed posttest	I'm sorry that I don't take part in the university race next month. Because I study hard, I have no training time.

このように、両群とも pretest 時点と比べて posttest や delayed posttest 時点の方が語数や「断り」表現の要素が増える傾向にある。それでも両群の平均表現点数に有意差が出たのは次の二つによるところが大きい。

一つは、「呼称」使用率の差である。統制群では両方の出題形式で 1 割程度の使用率のまま変化しなかった。一方、実験群では、統制群同様 pretest の段階では 1 割程度の使用率だったが、posttest と delayed posttest において 4 割から 5 割程度の使用率となり、統計的に有意に増加した。つまり、実験群では、明示的指導や暗示的活動において、相手の名前を呼びかけることをポライトネス・ストラテジーの一つとして繰り返し行ったことが定着したものと考えられる。

もう一つは「ゼロ拒否」使用率の差である。統制群は、出題形式 1 の pretest で 7 割を超えていたが、そこから徐々に減り、統計的に有意ではないものの delayed posttest では 6 割を切るという減少傾向を見せた。そ

して、出題形式2の pretest では6割以上あったが、posttest と delayed posttest ではともに3割程度に有意に減少した。その一方で、実験群では、出題形式1で8割前後、出題形式2では5割前後で推移し、各テスト間で統計的有意差は見られなかった。言い換えれば、統制群では、回を重ねるごとに拒否の意思をはっきりと示すような傾向になったのに対し、実験群では拒否以外の要素を相対的に多く組み合わせて「断り」表現を形成する傾向になったと考えられる。このことは、実験群に、相手の要望や提案との不一致を避ける方略が浸透した表れであるとも解釈することができる。なお、「ゼロ拒否」と「呼称」以外の要素については、統制群と実験群の間に特筆すべき差はなかった。

つまり、実験群は、「相手の名前を呼び掛ける」「不一致を避ける」という二つのポジティブ・ポライトネス・ストラテジーを、統制群よりも多く使うようになったのである。ポライトネスとスピーチ・アクトの明示的指導に加え、「断り」表現を実際に使用してやりとりする場を設けたことで、学習者の「断り」表現がより柔らかなものに変化したと言える。

## 5. おわりに

本研究では、スピーチ・アクトとポライトネスの概念に関する明示的指導と暗示的活動が、学習者の「断り」の英語表現能力の向上に及ぼす効果を検証してきた。その結果、次のことが明らかになった。

明示的指導には学習者の「断り」表現を豊かにする効果が、暗示的活動には明示的指導の効果を維持する作用がそれぞれ期待できそうである。ただし、それらは限定的で、「呼称」の使用を有意に多く促し、「ゼロ拒否」の減少を抑えただけに過ぎない。「呼称」については、明示的指導期間中に積極的な使用を奨励したことが、暗示的活動や効果測定にも活かされたと考えられる。一方、「ゼロ拒否」については、ポライトネス・ストラテジーについての全般的な指導のみで、学習者自身が暗示的活動に応用するようになったと考えられる。

しかしながら、その他の要素については、実験群と統制群で差がなかったことから、「断り」表現の指導という観点から考えると、本研究の

指導法は効率が悪い。単純に「断り」表現を豊かにするだけであれば、リーディングとリスニングの授業の一部で「呼称」や「ゼロ拒否」について集中的に指導しても、本研究での実験群と同等の結果が得られる可能性もある。「断り」表現の指導に特化するのであれば、「呼称」と「ゼロ拒否」及びその他の要素についての指導をどの程度、どのように行うのかを調査する必要がある。

とはいえ、本研究の目的は「断り」表現のみを豊かにすることではない。スピーチ・アクトとポライトネスの考え方や表現方法についての指導が、学習者の英語でのスピーチ・アクト産出能力にどのように影響を与えるかを「断り」表現を通じて検証することである。同様の研究を行った新井（2015）では「提案」表現を豊かにする効果があったことが報告されており、本研究と併せると、一つの指導法で、複数の表現を改善することができたと言える。その点では、本研究における指導方法は学習者の英語でのスピーチ・アクト産出能力向上に貢献できるものである。

今後は、さらに他のスピーチ・アクトでも効果測定を実施・分析し、この指導法がどのようなスピーチ・アクトにどの程度有効なのかを調査していくことが求められる。

## 注

<sup>1</sup> 2006 - 07 年度科学研究費補助金研究若手研究（スタートアップ）研究課題番号 18820028「英語スピーチアクトコーパスの構築と大学英語教育に於けるその活用」、2008 年度早稲田大学特定課題研究課題番号 2008A-840「英語スピーチアクトコーパスの構築と分析：会話ストラテジーの研究・教授法開発」、2009 年度早稲田大学特定課題研究課題番号 2009B-083「成人（ビジネス）英語・児童英語・総合英語スピーチアクトコーパスの構築と分析研究」、2010 - 12 年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究課題番号 22520410「英語・日本語・中間言語スピーチアクト・コーパスの構築と、その英語教育への応用」（以上全て研究代表者：鈴木利彦）

<sup>2</sup> DCT は自然会話ではないという弱みが確かにあるが、量的な強みがあり、その有効性と正当性は Hartford and Bardovi-Harlig (1992) や Beebe

and Cummings (1996) 等の研究により認められている。

- <sup>3</sup> 各ストラテジーが持つ効果が話者の意図通りに発生するかはそのときの状況による。これについては新井 (2011) を参照されたい。

## 謝辞

本論文の執筆にあたり、SAC の使用を快く承諾して下さった、早稲田大学商学部准教授の鈴木利彦先生に、心よりの感謝を申し上げます。

## 参考文献

- 新井 巧磨 (2011) 「無標ポライトネスの再定義」『早稲田大学英語英文学叢誌』 40, 7-21.
- 新井 巧磨 (2012) 「「提案 (suggest)」に関するスピーチ・アクトの実践指導例：明示的指導と暗示的指導の比較」『東京国際大学論叢言語コミュニケーション学部編』 8, 37-48.
- 新井 巧磨 (2015) 「ポライトネスとスピーチ・アクトについての明示的・暗示的指導の効果—『提案』表現の事例研究—」『早稲田大学英語英文学叢誌』 44, 35-49.
- Beebe, L. M. and Cummings, M. C. (1996). Natural speech act data versus written questionnaire data: how data collection method affects speech act performance. In Gass, S. M. and Neu, J. (Eds.), *Speech Acts across Cultures* (pp.65-86). Mouton de Gruyter.
- Brown, Penelope and Levinson, Stephen C. (1978). Universals in language usage: politeness phenomena. In Goody, E. (Ed.), *Questions and Politeness* (pp.56-289). Cambridge University Press.
- Brown, Penelope and Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Hartford, B. S. and Bardovi-Harlig, K. (1992). Experimental and observational data in the study of interlanguage pragmatics. In Bouton, L. F. and Kachru, Y. (Eds.), *Pragmatics and Language Learning, Monograph Series*. Vol.3 (pp.33-52). Urbana, IL: Division of English as an International Language, University of Illinois at Urbana-Champaign.

水島 梨紗 (2011) 「提案 (Suggestion)」に関する英語産出能力育成のための事例研究—「英語スピーチアクトコーパス」を活用した実践指導例」『札幌学院大学人文学紀要』 89, 71-86.

白石 昌則・東京農工大学の学生のみなさん (2008) 『生協の白石さん お徳用エディション』 講談社.

滝浦 真人 (2008) 『ボライトネス入門』 研究社.